

Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância

ANGELA LEMOS

angela.lemos@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

O presente artigo decorre da investigação realizada pela autora, sobre os processos de divulgação em contextos de educação de infância, nomeadamente em contextos de educação pré-escolar. Pretende refletir as possibilidades criadas pelos processos de divulgação no quotidiano das vivências do jardim-de-infância pelas crianças e pelos adultos – educadores de infância, famílias, equipas, outros profissionais e comunidade. Destacam-se como elementos a considerar no desenvolvimento destes processos: (i) a participação e envolvimento das crianças nos processos de divulgação, enquanto autoras e coautoras dos registos divulgados; (ii) a promoção de relações colaborativas com as famílias como meio para a compreensão dos saberes construídos quotidianamente no jardim-de-infância; (iii) o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com todos os parceiros e de um modo muito especial com as equipas; (iv) as modalidades de comunicação como meio de promoção de processos de divulgação genuínos e autênticos; (v) os processos de divulgação como forma de partilhar o que se aprende e como se aprende no jardim-de-infância.

Palavras-chave:

Educação pré-escolar; jardim-de-infância; partilha; divulgação; parcerias; construção de saberes.

Abstract

This paper emerges from a previous research undertaken by the author who deeply explored the disclosure processes in contexts of childhood education, particularly in preschool settings. It intends to reflect the possibilities created for children and adults (preschool teachers, families, teams, as well as other professional staff and community members) while developing disclosure procedures about everyday life experiences in kindergartens. Within the development of these procedures we will highlight the following features: (i) children's participation and implication, while authors and co-authors of the records disclosed; (ii) the promotion of collaborative relationships with the families as a mean of understanding of the knowledge built daily in the kindergarten; (iii) the development of a collaborative work with all the partners, especially with the pedagogical teams; (iv) the communication methodologies as means to promote genuine and authentic disclosure processes; (v) the disclosure process as a way to share both, what one learns and how one learns in kindergarten.

Key concepts:

Preschool education; kindergarten; sharing; disclosure of information; partnerships; construction of knowledge.

Introdução

No jardim-de-infância, muitos são os intervenientes a quem e com quem os educadores de infância divulgam o quotidiano pedagógico, partilhando os saberes que, continuamente, se vão construindo e re-construindo nas interações que as crianças estabelecem entre elas e entre elas e os adultos.

Nesta partilha as dinâmicas institucionais assumem particular importância, pois permitem o desenvolvimento de um quadro alargado de relações, concebendo e construindo as instituições educativas “como espaços abertos às comunidades onde estão inseridas, [...], envolvendo diferentes tipos de parcerias” (Cardona, 2008, p.132). Neste sentido, importa considerar a instituição de educação de infância como um espaço “capaz de criar o inesperado, o novo, o encantador e de pôr em questão nossos preconceitos, normas e categorizações, os quais nos governam e, além disso, restringem o que podemos esperar de nós mesmos e dos outros” (Moss, 2012, s/p.).

A partilha concretiza-se através da divulgação de diferentes registos, mas tal implica considerar como registo todos os tipos de *produções* realizadas pelas e com as crianças, a que os educadores recorrem para atribuir sentido aos saberes construídos. Esta conceção de registo

pressupõe que a divulgação pode assumir diferentes modalidades com recurso a diferentes linguagens que se relacionam quer com as intencionalidades dos educadores, quer com todos aqueles a quem os registos se destinam – crianças e adultos.

Neste processo importa centrarmo-nos no valor pedagógico dos espaços, compreendendo que a aprendizagem – das crianças e dos adultos – acontece muito para além das paredes do edifício de cada estabelecimento, por isso, compreender os espaços e as suas dinâmicas é compreender o ambiente construído onde a aprendizagem ocorre. Um conceito global, multifacetado e aberto de espaço, que assume diferentes funcionalidades e que dispõe de diferentes características, “um espaço coletivo, de participação e de diálogo” (Moll, 2010, p. 137).

Nos processos de divulgação e de partilha dos saberes importa que os educadores invistam em relações assentes no diálogo com e entre todos os parceiros que intervêm no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente as crianças, as famílias e as equipas, destacando aqui a equipa pedagógica da sala de atividades e a equipa educativa da instituição, tendo sempre presente que a razão da existência destas relações se centra nas crianças, no seu bem-estar e no seu desenvolvimento pessoal, social e cultural.

1. A vez e a voz das crianças

A educação de infância “tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não um ser em espera de participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. vii). Uma pessoa de direitos “*ontogenicamente presente e socialmente competente*, agente principal no seu processo de formação, com direito à voz e à participação (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 202)

Entende-se aqui a participação como um exercício de aprendizagem constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar, um processo vivido por crianças e adultos “sublinhando a ideia de que a participação não é dada, mas ao contrário, é um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações, sendo, enfim, praticada na relação social” (Cunha & Fernandes, 2012, p. 3).

Mas, para que as crianças possam participar, não basta proporcionar atividades e momentos interessantes e com interesse no quotidiano do jardim-de-infância. É necessário criar condições para que as crianças se expressem, mas também para que os adultos oiçam o que têm para dizer, valorizando-as como pessoas com e de direitos. Esta forma de viver e experienciar a participação pelas crianças, permitem torna-la

“um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos” (Tomás, 2007, p. 3).

Este entendimento da educação das crianças requer considerar as crianças como pessoas com história, co construtoras dos seus saberes e das suas identidades, numa interação recíproca com os outros; pessoas competentes e participantes ativos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Cabe ao educador honrar a cultura de cada criança, compreendendo-a “como um ator em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vista que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhe dizem respeito” (*ibidem*, p. 122). Não se trata de lhes conceder protagonismo, mas sim de as considerar como parte integrante na construção “de uma cidadania responsável, solidária, empenhada e crítica” (Silva, 2009, p. 39).

Importa, então, considerar os seus contextos sociais e culturais, nomeadamente o jardim-de-infância, como um espaço de escuta, onde o ouvir, o compreender, o dialogar, o divergir, o pensar, estejam sempre presentes, proporcionando espaços e tempos que desafiem as crianças, mas também os adultos, a ir além do seu desenvolvimento (Vasconcelos, 2004).

Espaços que permitam escutar, observar e acompanhar as crianças são espaços plurais que se constroem com elas, são espaços que favorecem a compreensão e a construção de experiências assentes no diálogo entre diferentes saberes e intervenientes. Estas experiências permitem aprender a aprender em contexto, mas é necessário que se criem as condições para, continuamente, instigar as crianças a pensar pois se as crianças não tiverem “oportunidade de se tornarem curiosas e de descobrir as respostas para suas perguntas, elas não se verão como aprendizes de sucesso, ou não considerarão a escola um lugar em que podem aprender algo interessante ou relevante” (Helm & Beneke, 2005, p. 14).

As crianças possuem as suas conceções sobre o mundo que as rodeia, interpretam e questionam os seus saberes, as suas potencialidades, mas também as suas fragilidades. É no processo de escuta ativa das crianças que os educadores acedem por um lado, à leitura que fazem da realidade, por outro, à compreensão que têm do seu próprio conhecimento. Deste modo, as suas opiniões e os seus interesses devem ser sempre considerados e mediante processos de diálogo constante e escuta ativa e apropriada pelos educadores (Tomás, 2007), o que só é possível se, em primeiro lugar, se se deixarem surpreender pelo que

as crianças fazem para, posteriormente, tentarem compreender a razão pela qual foram surpreendidos (Canário, 1999).

2. Promover relações com as famílias

As relações com as famílias têm sido, demasiadas vezes, entendidas e desenvolvidas no pressuposto da complementaridade e substituição das instituições educativas às famílias, ainda que, “os discursos (talvez mais do que as práticas) vão no sentido da articulação mútua, em que uns se entendem como parceiros dos outros” (Sarmiento & Marques, 2007, p. 77).

Para que as instituições educativas consigam desempenhar um papel de qualidade na educação das crianças, é imprescindível que todas as pessoas que nelas intervêm tenham consciência da necessidade de se implicarem nos processos educativos e de os partilhar entre si, fazendo confluir os saberes multifacetados que fazem parte do património pessoal de cada um. Respeitando a diversidade, cada instituição se torna diferente e única “na medida em que se insere e entra em relação dinâmica com a/s cultura/s e dinâmica/s local/ais” (Vasconcelos, 2004, p. 117).

Assim se compreende, que o estabelecimento das relações só pode ser construído com base no respeito pelos saberes singulares de cada um

e pelos saberes universais que são construídos e partilhados socialmente. Nestas relações assume particular relevância a relação com as famílias das crianças, pelo que se torna imprescindível fomentar as relações entre as equipas e as famílias. É imprescindível compreender a vida das instituições educativas, como estas se organizam, como os profissionais pensam as relações e como interagem com as famílias. Cada vez mais se torna evidente que não basta facultar a informação às famílias, “é necessário dar-lhes meios para a participação efetiva na escola (e a todos os níveis) bem como facultar o acesso a serviços e a estruturas de apoio” (Fuentes, 2010, p. 12) que lhes permitam exercer as suas opções.

É essencial consolidar modos de comunicação que permitam criar mecanismos de divulgação da informação, envolvendo as famílias nas dinâmicas institucionais. Este modo de partilhar exige, a cada educador, “uma enorme flexibilidade [...], um autêntico sentido de escuta e de acolhimento, um despir-se de preconceitos, procurando genuinamente aprender com as famílias, fazendo-as sentir-se participantes na vida do jardim-de-infância” (Vasconcelos, 2009, p. 66).

É, por isso, urgente estimular diálogos permanentes, diversificados e

intencionais com as famílias, que respeitem a multiplicidade dos modelos parentais que coexistem na sociedade e que convivem na mesma instituição, dignificando e reconhecendo os seus saberes, valores e expectativas.

O que se preconiza é a existência de sistemas de interação específicos e com características próprias em função das pessoas que fazem e vivem a educação entre *quatro paredes*, num determinado espaço educativo onde as relações se tecem em torno do quotidiano das crianças no jardim-de-infância.

Os saberes que as crianças constroem no jardim-de-infância dependem das oportunidades que se criam e que, grande parte das vezes, não se confinam à sala de atividades. Deste modo, as famílias devem conhecer os múltiplos espaços onde as crianças e as equipas quotidianamente desenvolvem as suas práticas, (re)construindo saberes.

No assumir de uma estreita relação com as famílias, destaca-se a importância da promoção de meios de comunicação, com recurso a linguagens acessíveis a todos, criando oportunidades para o comprometimento das famílias. Nesta perspetiva, urge proporcionar espaços relacionais de comunicação e participação das famílias, considerando e

respeitando as suas limitações e incentivando as possíveis intervenções, nunca descurando as possibilidades e os condicionalismos a que estão sujeitas pela sua própria condição familiar.

Considerar as famílias nas práticas pedagógicas implica promover espaços de interação e de partilha do quotidiano das crianças, criando espaços de comunicação recíproca. Para tal, é imprescindível que os educadores procurem descobrir modos diferenciados de participação das famílias considerando-as como indispensáveis ao salutar desenvolvimento das crianças.

3. Intervir colaborativamente

A qualidade de uma proposta educativa manifesta-se, em muito, no assumir de um trabalho coletivo, participativo, democrático e de construção de sentidos no confronto entre os diferentes saberes assente em estruturas efetivas de coparticipação na vida das instituições educativas. Contudo, estabelecer o carácter de qualidade da educação é sempre uma perspetiva transitória e subjetiva que advém do facto do conceito de qualidade ser um conceito socialmente construído, intimamente relacionado com as crenças, os valores e as atitudes de um determinado grupo social, como tal situada num dado contexto, num tempo e espaço próprios – um processo dinâmico que continuamente

se vai alterando e que depende de todos (Dahlberg, Moss & Pence, 2003; Moss & Dahlberg, 2008). Assim se entende que as instituições “são o que nós «enquanto comunidade de agentes humanos» fazemos delas” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.87).

Nas dinâmicas institucionais, as relações entre os diferentes elementos das equipas estabelecem-se numa interação constante, sendo que a cada um está associado um papel distinto e diferenciado e a sua intervenção e participação depende da forma como experienciam esse mesmo papel e como valorizam e são valorizadas as suas funções.

É urgente reinventar a escola, inovando através da mudança, não apenas daquilo que se faz, mas do que se pensa sobre o que se faz e como se faz. Esta mudança exige encontrar novas formas de organização dos recursos existentes, criando-se condições para uma intervenção colaborativa (Canário, 1999). Infelizmente, a dinâmica de muitas instituições educativas conduz a que os educadores não disponham de muito tempo para se dedicarem à interação e à reflexão com as suas interlocutoras mais próximas – as equipas pedagógicas de sala. Constatase que nestas dinâmicas existe uma prevalência da burocracia sobre a pedagogia” (Vasconcelos, 2009, p. 24) que força os educadores a agir em várias *frentes* ao mesmo tempo, estando inseridos em vários

órgãos com dinâmicas próprias, pelo que ocupam mais tempo no funcionamento de equipas alargadas, que com a equipa pedagógica de sala planificando e avaliando a intervenção pedagógica para o grupo de crianças.

A elaboração e a organização dos registos a divulgar podem ser um meio facilitador da planificação e avaliação da intervenção pedagógica. O apoio e acompanhamento torna-se mais profícuo se os educadores conseguirem reunir o máximo de informações possíveis, sendo que a recolha deve ser apoiada por todos os membros da equipa pedagógica da sala, mediante a observação, o questionamento e o registo do que as crianças fazem e do que pensam sobre o que fazem, através de anotações, de registos fotográficos, recolhendo, colecionando e examinando cuidadosamente as produções das crianças (desenhos, pinturas, todos os tipos de registo com forma de escrita, construções, etc.) realizadas ao longo do dia, em períodos de tempo mais ou menos longos. De notar que na maioria dos contextos de jardim-de-infância a reflexão sobre os registos é, normalmente, imediata (Helm & Beneke, 2005) e a sua divulgação ocorre logo após o término das atividades.

De igual modo, interessa estabelecer a articulação com os outros profissionais da instituição, docentes e não docentes. Neste processo salienta-se a importância de uma articulação com outros profissionais, o conhecimento dos percursos das crianças antes da entrada para o jardim-de-infância (creche ou outros tipos de atendimento: amas, pais, avós,...) e, também, a articulação com o 1º CEB, criando uma nova e partilhada compreensão das crianças, da aprendizagem e da construção do conhecimento.

A manutenção de uma intervenção colaborativa evita o isolamento, muito característico dos profissionais da área da educação, sendo ainda frequente observar docentes que trabalham “isolados na sala de aula com os seus alunos, caracterizando-se pela recusa de partilhar experiências, problemas e dificuldades” (Sarmiento, et al., 2002, p. 105). Um dos desafios que se coloca aos docentes é partilharem o quotidiano com a “própria comunidade escolar composta pelos colegas, pelos pais das crianças, pelos vizinhos e amigos da escola” (Macedo, 2005, p.38).

Os processos de construção da divulgação institucional podem ser um meio facilitador desta quebra de isolamento pois,

“à medida que a documentação da aprendizagem das crianças é compartilhada, a escola e a comunidade começam a ver a própria escola como instituição bem-sucedida e as crianças como alunos. Quando os quadros de avisos, os boletins informativos e as exposições focalizam o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e das aptidões, em vez de temas relativos a um feriado qualquer, a escola torna-se centrada na aprendizagem das crianças” (Helm & Beneke, 2005, p. 148).

Uma cultura de participação e de interação múltipla entre os membros das diferentes equipas estimula o diálogo, a discussão e a reflexão acerca das práticas pedagógicas, despertando a procura de princípios construtivos do pensar e do agir em educação de infância, promovendo “processos de aprendizagem e desenvolvimento do saber fazer, saber pensar e saber ser” (Narciso, 2007, p. 92). É nesta dinâmica que a comunicação se torna parte integrante da prática pedagógica.

4. Comunicar na práxis do quotidiano

A comunicação é um ato de construção do pensamento das realidades vividas mediante o uso de variados signos linguísticos. Ao estabelecer relações com os outros, ao falar para, com e entre todos, ao ouvir e

participar, entrecruzam-se as referências, os saberes, as práticas e as múltiplas linguagens de cada um. Mas, para que as relações comunicacionais com todos os parceiros educativos se consigam estabelecer é necessário construir caminhos que medeiam a relação de partilha do que se faz no jardim-de-infância com outros – crianças, famílias, equipas e comunidade. Tal como referido anteriormente, assume particular relevância a comunicação entre profissionais de modo a divulgar e a partilhar o trabalho desenvolvido.

Ao registar e ao documentar o quotidiano do jardim-de-infância os educadores promovem uma construção coletiva do pensamento, assente na diversidade de olhares, na participação ativa, na deliberação e na discussão, fomentando nas dinâmicas relacionais a consolidação de uma responsabilidade partilhada na comunicação de todo o processo educacional (Helm & Beneke, 2005).

Uma das formas privilegiadas pelos educadores de infância para fomentar a comunicação é o recurso constante ao diálogo, às conversas informais mediante o contacto direto e pessoal com os seus parceiros, nomeadamente as famílias. Esta forma de comunicar permite-lhes explicitar o que pensam das práticas pedagógicas que desenvolvem, partilhando formas de fazer, de pensar, de querer, de saber. Esta forma

de comunicar exige a manutenção de espaços facilitadores da partilha, do *diálogo*, mediante o estabelecimento de relações baseadas na confiança, em que a comunicação proporcione um conhecimento aprofundado quer das atividades e dos projetos que se desenvolvem, quer de cada uma e de todas as crianças que integram o grupo.

É necessário ter consciência de que no quotidiano do jardim-de-infância não basta ter acesso à informação do que se faz e do que acontece, é indispensável criar as condições adequadas à procura, à leitura e à compreensão da informação que se partilha com os outros, tornando do domínio público o que se passa no jardim-de-infância. Mas importa não esquecer que aquilo que se divulga não é, em si mesmo, a essência do conhecimento que se constrói, o que se divulga configura-se como um meio regulador da comunicação com todos os parceiros.

Os adultos, tal como as crianças, interessar-se-ão mais facilmente pela informação partilhada se se recorrer a uma abordagem holística de organização de todos os tipos de registos. Ao recorrer a uma diversidade de meios e técnicas de comunicação, reconfigurando-as, os educadores não se limitam à utilização de imagens convencionais como sejam as fotografias, os desenhos, as pinturas, as vídeo projeções, os *power*

points, as gravações áudio, a representação dramática, descrições narrativas dos projetos, observações, *portfólios*, e reflexões das crianças, mas combinam estes recursos numa linguagem comunicacional acessível para todos.

5. Divulgar para partilhar

A expressão *divulgação* reporta-se a todos os registos expostos, independentemente do seu processo de produção, que permitem construir memória do percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas também dos adultos, a partir da sua seleção e organização, ou seja, abrange todas as modalidades de divulgação que os educadores de infância utilizam intencionalmente para compartilharem os saberes que se vão construindo e reconstruindo quotidianamente no jardim-de-infância.

Divulgar, observando, registando e expondo, é uma prática vital em educação de infância que permite “detetar com facilidade os princípios educativos, pedagógicos e didáticos que animaram o trabalho da escola, e detetar também os indícios do que possa ser a qualidade da ação educativa” (João dos Santos, *apud* Branco, 2000, p. 213). Através deste processo é possível acompanhar e interpretar as práticas quotidianas, compreendendo (ou pelo menos, tentando compreender)

as realizações que ali se produzem, atribuindo-lhes significado. Este processo de divulgar as práticas inicia-se durante a ação, quando os educadores registam o que as crianças dizem e fazem, recorrendo a imagens, produções e anotações e tem continuidade após a ação, aquando da seleção e organização dos diferentes registos.

Ao divulgar que “o que se passa na sala é ensino e que as crianças aprendem a brincar” (Rosa & Lopes da Silva, 2010, p. 56), dá-se aos outros a possibilidade de acompanhar e participar na vida do jardim-de-infância, acedendo ao conhecimento que quotidianamente ali se constrói, atribuindo-se às crianças a autoria, e por vezes coautoria, desse conhecimento, mesmo quando o acesso a ele é mediado pelos adultos.

Quando as crianças habitam práticas sustentadas pela divulgação das suas vivências diárias, aprendem a ver-se a si mesmas como aprendizes ativos. Por outro lado, ao organizar e divulgar registos diversificados e, acima de tudo, registos que explicitem os processos de desenvolvimento e aprendizagem, os educadores têm a oportunidade de revelar o valor das aprendizagens de cada criança e do grupo. Se os registos incluírem “o conhecimento, as habilidades e as aptidões que estão em desenvolvimento, quem observa de fora reconhecerá que [o

jardim-de-infância] [...] está preparando cidadãos produtivos” (Helm & Beneke, 2005, p. 148). A criação de espaços de divulgação permite, assim, apresentar a toda a comunidade as experiências vividas, ilustrando o processo de desenvolvimento como um todo integrado.

Considerações finais

As práticas de divulgação dos saberes construídos e reconstruídos no jardim-de-infância pelas crianças e pelos adultos, através de diferentes modalidades e linguagens, apresentam-se como facilitadoras da motivação de todos os intervenientes à participação e implicação no processo educativo das crianças.

Dentro dos espaços que se privilegiam na divulgação, deve existir uma preocupação com a procura adequada e diversificada de meios pois é através deles que se transmite aos outros o conhecimento construído, e é com eles e através deles que se aprende.

Compete aos educadores de infância na relação que estabelecem com os outros atender aos aspetos culturais, sociais e emocionais de cada um, facilitando-lhes o acesso, organizado e apelativo, às experiências diárias de cada uma e de todas as crianças, ou seja, à construção dos saberes que emergem no jardim-de-infância. Como refere Vasconcelos (2004) “tornar o ambiente organizado e agradável é uma dimensão

essencial do trabalho de um educador. É uma forma de cuidar e alimentar as relações humanas” (p. 39).

Nas formas de comunicação eleitas pelos educadores de infância como modo de divulgação das suas práticas pedagógicas, os registos escritos assumem particular relevância. Independentemente da forma a que recorrem, a escrita possibilita o estreitamento de vínculos com todos os outros, o que lhes possibilita a construção de um conhecimento acerca das crianças. Trata-se de estar atento às *janelas de oportunidades* que surgem no quotidiano do jardim-de-infância com as crianças e aproveitá-las para divulgar sistematicamente as experiências de aprendizagem que aí ocorrem. Ao escrever sobre o que as crianças produziram durante um período de tempo, ao transpor os registos das crianças para as paredes, para os placares, para as mesas, para qualquer espaço, este passa a contar uma história de que só eles (crianças e equipa de sala) são portadores, e assim, o que se divulga permite contar as experiências vividas.

O registo assume o poder de explicitar o modo de se ser educador de infância. Através do que divulgam, expõem o que pensam das crianças e o que valorizam nas suas produções, promovendo espaços de

diálogo com os outros sobre o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens.

A principal finalidade de registar o *aqui e agora*, o que se produz e o que se constrói, é por um lado, por parte dos educadores compreender o que ocorre nas práticas pedagógicas que desenvolvem em parceria com as crianças e com alguns adultos; por outro contribuir para que outros, entre eles destacamos as crianças, as famílias e as equipas, compreendam o que se aprende e como se aprende nos diferentes contextos de jardim-de-infância.

Pelo exposto se compreende que é imprescindível construir espaços e tempos que convoquem a partilha de saberes, fomentando compromissos autênticos entre todos os parceiros. Ao divulgar os educadores promovem o envolvimento e o comprometimento dos adultos e das crianças em todo o processo de ensino e de aprendizagem

Referências Bibliográficas

- Branco, M. E. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. In M. J. Cardona, & R. Marques (Coord.),

- Ensinar e aprender no jardim-de-infância e na escola* (pp. 119-145). Chamusca: Coleção Ponto de Interrogação. Saberes e Práticas, Ed. COSMOS/ESE de Santarém.
- Cunha, A. C. P. C., & Fernandes, N. (2012). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. *Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Editor Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (2003). *A qualidade na educação da primeira infância: perspectivas posmodernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. *Escola Superior de Educação de Lisboa - Artigos*, 1-17.
- Helm, J. H., Beneke, S. (2005). *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Moll, J. (2010). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Moss, P. (2012). A prática reflexiva na educação infantil. Obtido em 30 de outubro de 2012, de *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, Ano X, N.º 31, abril: <http://www.grupoa.com.br/site/revista-patio/artigo/6836/a-pratica-reflexiva-na-educacao-infantil.aspx>
- Moss, P., & Dahlberg, G. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care - Languages of Evaluation. Obtido em 12 de dezembro de 2011, de *New Zealand Journal of Teachers' Work*, Volume 5, Issue 1, pp. 03-12: http://www.teacherswork.ac.nz/journal/volume5_issue1/moss.pdf
- Narciso, I. S. (2007). Contextos colaborativos no sistema escolar - ponto nodal da ação sistémica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 41, N.º 1, 87-102.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. vii-ix). Porto Alegre: Artmed.
- Rosa, M. D., & Lopes da Silva, I. (2010). Por dentro de uma prática de jardim-de-infância. A organização do ambiente educativo. *Da investigação às práticas - Estudos de natureza educacional*, Vol. X. N.º 1, 43-63.
- Sarmiento, M. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara (org.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação* (pp. 9-34). Porto: Edições ASA.
- Sarmiento Fernandes, N, M. J.,; Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, N.º 25, 183-206.
- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto, & M. J. Sarmiento, *As crianças - Contextos e Identidades* (pp. 7-30). Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Sarmiento, T., Marques, J., Ferreira, M. C., Alegria, A., Caetano, A., Frade, M., et al. (2002). A participação em projetos como modalidade de formação profissional. O projeto escola-pais: as nossas práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, N.º 4, Set., 105-110.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade: As crianças como atores sociais* (pp. 17-42).

Porto: Porto Editora.

Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*. Vol. 11, N.º 11, 119-134.

Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, N.º 1, 2, 3, 109-125.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Ficha Curricular

Angela Lemos é Bacharel em educação pela ESE, Licenciada em Psicologia – Ramo Educacional pelo ISPA Mestre e Doutora em Educação – Especialidade Formação de Adultos pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais e Pedagogia da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Coordenadora do mestrado em Educação Pré-Escolar.

Tem desenvolvido a sua investigação na área educação de infância.